

**Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes
inequidades para la Educación Media Técnico Profesional***

**Training and evaluation of technical teachers in Chile. Persistent
inequalities for Technical and Vocational Secondary Education**

**Treinamento e avaliação de professores técnicos no Chile. Desigualdades
persistentes no Ensino Médio técnico profissional**

María Paola Sevilla**

 <http://orcid.org/0000-0001-6418-0272>

Vanessa Banine Arévalo Sciaraffia ***

 <https://orcid.org/0000-0001-7163-4842>

Resumen: En el sistema escolar chileno, el desarrollo de capacidades docentes para la implementación efectiva de la propuesta curricular de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) es identificada como un nudo crítico. El presente artículo analiza distintas legislaciones vigentes en este país, entre ellas el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en función de los requerimientos, necesidades y particularidades de los docentes de esta educación. Este análisis se realiza haciendo uso de la noción de equidad de justicia respecto a diferencias, en cuatro ámbitos claves: requisitos para ejercer la docencia, formación inicial, formación continua, y evaluación y reconocimiento profesional. Se identifican una serie de inequidades, que llevan a que estos docentes estén en desventaja en relación al resto de los docentes del sistema escolar para progresar en una carrera docente que asocia a sus tramos de progresión, perspectivas de desarrollo profesional y remuneraciones.

Palabras claves: Docentes. Educación Técnica Profesional. Equidad.

Abstract: In the Chilean education system, the development of teaching skills for the effective implementation of the Technical and Vocational Secondary Education curriculum is a critical aspect. This paper examines different laws and regulations, including the Teacher Professional Development System, depending on the requirements, needs and particularities of technical teachers. The analysis is carried out base on the conception of equity as fair respect for differences, in four dimensions: requirements for teaching, initial teacher education, continuous teacher training, and professional evaluation and recognition. We identify various inequities that make technical teachers are in a disadvantage for progressing in their teaching career that associate different career stages to professional development prospects and wages.

Keywords: Teachers. Technical and vocational secondary education. Equity.

* Las autoras agradecen los valiosos comentarios de Pamela Márquez y Alejandro Weinstein.

** Facultad de Educación - Universidad Alberto Hurtado. E-mail: <paola.sevilla@gmail.com>.

*** Centro de Desarrollo Humano - Fundación Chile. E-mail: <vane.are@gmail.com>.

Resumo: No sistema escolar chileno, o desenvolvimento das capacidades de ensino para a efetiva implementação da proposta curricular de ensino técnico profissionalizante em nível médio e identificado como um aspecto crítico. Este artigo discute diferentes leis vigentes no país, incluindo o Sistema de Desenvolvimento Profissional docente, dependendo das exigências, necessidades e particularidades dos professores dessa formação. Esta análise é realizada utilizando-se a noção de equidade em relação às diferenças, em quatro áreas-chave: requisitos para o ensino, formação inicial, formação contínua e avaliação e reconhecimento profissional. São identificadas diversas iniquidades, o que leva esses professores a serem desfavorecidos em relação ao resto dos professores do sistema escolar, a progredir em uma carreira docente que se associe às suas etapas de progressão, perspectivas de desenvolvimento de carreira e remuneração.

Palavras-chave: Professores. Educação profissional técnica. Equidade.

Introducción

En el sistema escolar, los docentes hacen la diferencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lo mismo es cierto en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP). Para desarrollar competencias relevantes y acordes con las demandas del entorno, esta formación requiere contar con docentes calificados en aspectos pedagógicos y disciplinarios, así como también con experiencia actualizada en el ámbito de su especialidad. Se trata de “profesionales duales” que necesitan estar al día con los cambios de la industria, la economía y la sociedad, junto con poseer habilidades de enseñanza para lidiar con grupos de estudiantes y entornos de enseñanza cada vez más complejos (SMITH; YASUKAWA, 2017). La multiplicidad de funciones que se asocia al quehacer del docente técnico deriva de uno de los propósitos principales que singularizan a la EMTP en el sistema escolar que es preparar para el mundo del trabajo.

En Chile, la EMTP convoca a poco más de un tercio de los estudiantes que cursan el segundo ciclo de la educación media. Se trata de una población escolar homogénea en términos socioeconómicos (el 65% proviene de los quintiles de menores ingresos), pero que construye trayectorias diversas una vez concluido este ciclo. Si bien cada vez más egresados de esta formación accede a la educación superior, este acceso es diferido en el tiempo, y frecuentemente se realiza en combinación con un trabajo remunerado (LARRAÑAGA; CABEZAS; DUSSAILLANT, 2014; CHILE, 2020). La heterogeneidad de rutas educativo-laborales que experimentan en el presente los egresados de la EMTP, ha tensionado el modelo formativo de esta educación (SEPÚLVEDA; VALDEBENITO, 2019), haciéndola receptora de reformas curriculares y también de diversas iniciativas de mejora en el último tiempo (ARELLANO; DONOSO, 2020). Sin embargo, muchas de las políticas que han afectado a esta educación y a su estamento docente, comúnmente han sido concebidas para la educación general sin considerar las particularidades de la EMTP.

Una de las aproximaciones al concepto de equidad en la sociología de la educación es la de justicia respecto a diferencias. En su versión más extrema este enfoque sostiene que todos los grupos sociales o individuos particulares tienen el mismo derecho de recibir un servicio educativo en la forma en la cual construyen y modelan sus propias necesidades (BENADUSI, 2001). Haciendo uso de esta noción, el presente artículo analiza distintas legislaciones vigentes en Chile, entre ellas el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) (LEY 20.903 de 2016) en función de los requerimientos y particularidades de los docentes de especialidad de la EMTP. Se busca evidenciar las inequidades que persisten para esta modalidad educativa, aún después de la implementación de un nuevo sistema que busca reconocer el valor de la profesión docente y marca un hito en la formación del profesorado y en la historia de la educación chilena (MEDINA, 2018). El análisis se realiza en torno a cuatro ámbitos relevados como claves en el SDPD: requisitos para ejercer la docencia, formación inicial, formación continua, y evaluación y reconocimiento profesional. Para cada uno de ellos se identifican nudos críticos y se proponen alternativas de abordaje que permitan avanzar en equidad.

A nivel internacional existe consenso en que se requiere de mayor investigación para identificar estrategias que incidan de mejor manera en el fortalecimiento de la formación de docentes técnicos (MAROPE; CHAKROUN; HOLMES, 2015). Para algunos autores, la ausencia de referentes investigativos habría llevado a una suerte de negligencia benigna en el desarrollo profesional de los docentes de educación técnica en el sistema escolar, al asumirse que su sola experiencia y preparación en el campo productivo vinculado al área de enseñanza sería una habilitación suficiente para el ejercicio de su labor (LUCAS, 2007). En esta negligencia se desestima la existencia de una didáctica propia para esta formación que integra saberes específicos y pedagógicos, a través de métodos de enseñanza particulares para los contenidos vocacionales (HENNING; GUSTAVSSON, 2019).

El artículo se organiza en 4 secciones incluyendo la presente introducción. En la segunda sección se presenta el marco de referencia sobre las tendencias en la formación y ejercicio docente en la EMTP, junto con las características de los docentes en Chile. La tercera sección analiza la situación actual de las políticas de ingreso, formación y evaluación de los docentes técnicos rescatando la aproximación de equidad que refiere a justicia respecto a diferencias. La cuarta sección concluye sistematizando las brechas detectadas y levantando algunas orientaciones de política educativa.

Marco de Referencia

Tendencias en la formación de docentes técnicos

La formación de docentes técnicos difiere ampliamente entre países en función de las características históricas y sociales de cada nación. En países como Alemania, en el caso de la educación técnica a tiempo completo en la escuela, la formación de los docentes es altamente selectiva y de larga extensión. Se imparte en instituciones especializadas, e incluye periodos de prácticas tanto en escuelas como empresas, además de una etapa de prueba conocida como *Referendariat* que se realiza bajo la supervisión de otro docente y que culmina con una prueba habilitante (HENSEN; HIPACH-SCHNEIDER, 2016). En otros países nórdicos, como Dinamarca y Suecia la duración de estos programas es más corta, al convocar a estudiantes con formación y experiencia profesional relevante previa (5 años de experiencia mínima en el caso de Dinamarca). Se trata de programas unificados, en los cuales la pedagogía y el currículum técnico-profesional se abordan a nivel general, pero los estudiantes también trabajan con tareas individuales específicas a sus áreas de formación (HENNING; GUSTAVSSON, 2019). En cambio, en Inglaterra desde el 2013 no existe una cualificación específica para el ejercicio de la docencia en la educación técnica, pero existen exigencias de base. Estas son las de contar como mínimo con una cualificación ocupacional de nivel 3 del *Qualifications and Credit Framework* (QCF), y un diploma de Educación y Capacitación de nivel 5 en QCF, que es la cualificación más baja para el ejercicio de la docencia (CEDEFOP, 2016).

En la región de América Latina la tendencia es mixta. En algunos países existen instituciones de nivel superior específicas para la formación de docentes técnicos, como es el caso del Instituto Normal de Enseñanza Técnica del Consejo de Educación Técnico-Profesional de Uruguay, y la Universidad de Ciencias Pedagógicas del subsistema de la Enseñanza Técnica y Profesional de Cuba. Desde el 2017, en Honduras, quienes ejercen como docentes de educación técnica por ley deben ser graduados de carreras de pedagogía, como las de Profesorado en Educación Tecnológica Industrial o Profesorado en Educación Comercial. Sin embargo, estas carreras de 4 años de duración, no contemplan periodos de formación práctica en empresas del área, lo que lleva a que sus graduados por lo general ingresen a los centros educativos sin contar con experiencia laboral previa en el campo de su especialidad. En otros países quienes ejercen

como docentes de educación técnica son comúnmente docentes de formación general o profesionales de otras áreas. Para este último grupo, en países como Argentina y el Paraguay se han diseñado programas de formación complementarios que entregan conocimientos pedagógicos y didácticos que suplementan la preparación específica acreditada en los títulos de base. No obstante, se trata de ofertas acotadas que no cubren a toda la demanda potencial, por lo que una fracción mayor de profesionales que están en servicio no tiene ningún título docente (SEVILLA, 2017).

Chile no cuenta con instituciones especializadas en formación de docentes técnicos para el sistema escolar y tampoco programas de formación inicial específicos para esta educación. En este país, la carrera de pedagogía para este tipo de formación se suspendió a fines de la década de los 80, como consecuencia de la falta de demanda y de instituciones que estén dispuestas a ofrecerla. Si bien, años después en el marco del Programa Chile Califica se ejecutó un proyecto piloto para que un consorcio de universidades pudiese ofrecer programas curriculares flexibles orientados a la obtención del título de profesor de EMTP, las universidades participantes no lograron consolidar su proyecto formativo al término del pilotaje y descontinuaron la oferta de sus programas. Un destino similar (de discontinuidad), tuvo el Programa de Perfeccionamiento de Docentes de la EMTP del Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica (CPEIP) que después de tres versiones suspendió la oferta de cursos de actualización técnica, apropiación curricular, y contextualización de la formación general (MINEDUC, 2011). Luego, de estas dos iniciativas públicas no se han ejecutado otras de igual o mayor envergadura que incentiven en el sistema una oferta de formación inicial y continua de docentes técnicos. Aun así, algunas instituciones universitarias, por iniciativa propia, ofrecen programas de continuidad de estudios de variadas características para que titulados de educación superior puedan adquirir el título de profesor en EMTP. No obstante, se trata de una oferta acotada y que no responde necesariamente a los requerimientos de formación de los docentes de esta educación cuyas principales características se describen a continuación.

Caracterización de la población de docentes de la EMTP

Según los registros administrativos del Ministerio de Educación del año 2019, 6.362 docentes impartieron clases en algunas de las especialidades de la EMTP. La distribución de estos docentes según sector económico y macro zona del país, individualizando a la Región Metropolitana, se presenta en la Tabla 1. Resalta la gran dispersión de la población docente, tanto geográficamente como al interior de la oferta formativa de esta educación. No obstante, la mayor concentración se encuentra en los sectores de administración y comercio, metalmecánica, electricidad, alimentación, y salud y educación. Estos cinco sectores concentran el 74% de los docentes técnicos, en concordancia con la concentración de matrícula de estudiantes de EMTP. En cambio, en los otros 10 sectores se observa una atomización de los docentes, que varía entre un 6.4% (agropecuaria) y alrededor de un 1% (confección, gráfico y maderero). Asimismo, se aprecia que cerca del 30% de los docentes se desempeñan en centros escolares de la Región Metropolitana, lo que es coherente con la centralización del país y la distribución poblacional. La macro zona norte es la que concentra la menor proporción de docentes (15.4%), siendo los más relevantes, además de administración y comercio, los vinculados a la industria minera (metalmecánica, electricidad y minero).

Tabla 1 - Distribución de docentes de la EMTP según sector económico y macrozona geográfica (en %)

Sector Económico	Región Metrop.	Macrozona			Total
		Norte	Centro	Sur	
Adm. y Comercio	9.4	3.4	6.0	7.3	26.1
Metalmecánica	3.5	3.2	3.3	4.8	14.8
Electricidad	4.0	2.4	2.8	3.6	12.8
Alimentación	3.6	1.0	2.4	3.4	10.4
Educación y Salud	2.7	1.3	2.5	3.4	9.9
Agropecuario	0.5	0.7	2.6	2.5	6.4
Construcción	0.7	0.5	1.1	1.6	3.9
Hotelería y Turismo	0.7	0.3	0.9	1.6	3.5
Telecomunicaciones	1.9	0.2	0.3	0.6	2.9
Minero	0.3	1.5	0.5	0.0	2.3
Química	0.7	0.4	0.6	0.1	1.8
Gráfico	0.7	0.3	0.4	0.2	1.7
Marítimo	0.0	0.2	0.5	0.9	1.6
Maderero	0.1	0.0	0.4	1.0	1.5
Confeción	0.3	0.0	0.3	0.0	0.6
Total	29.0	15.4	24.5	31.0	100.0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos de Cargos Docentes 2019, Mineduc.

Con respecto a la formación inicial de los docentes técnicos, se observa en la Tabla 2 una amplia variabilidad en las titulaciones en función del sector económico en el que se ejerce la docencia. En gran parte de los sectores de la rama industrial (construcción, metalmecánica, telecomunicaciones, gráfico y electricidad), alrededor de un 30% de los docentes son Técnicos de Nivel Superior (TNS), mientras que, en los sectores de hotelería y turismo, y alimentación estas proporciones suben al 35% y 48%, respectivamente. Asimismo, destaca la alta proporción de docentes con título universitario (profesional con licenciatura) en minería y agropecuaria (35% en ambos casos). Junto a ello, se tiene que, en concordancia con la naturaleza del sector, en el de química, y educación y salud, cerca de un 50% de los docentes cuentan con el título de profesor de educación media u otro nivel. Con todo, solo un 22% de los 6.362 docentes técnicos en ejercicio en el año 2019, cuenta con título de profesor de EMTP además de su título profesional de base, 56% son titulados de otras profesiones, y un 6.6% es egresado del mismo nivel en el cual enseña, sin contar con un título de educación superior.

Al comparar los datos agregados de la Tabla 2 con estudios anteriores, (Tabla 3), se puede establecer que, en el transcurso de casi dos décadas, la formación de los docentes técnicos ha sufrido cambios relevantes en su configuración. En primer lugar, disminuye la proporción de docentes titulados en educación (incluyendo profesores de EMTP), pasando de un 55% a un 37%. Lo que puede explicarse por el retiro de un número importante de docentes titulados de la carrera de pedagogía en EMTP (discontinuada en 1990), que en 1997 estaban aún en ejercicio, y que no es compensado por el número de docentes en 2019 titulados de los programas de prosecución de estudios conducentes al título de profesor en EMTP. En segundo lugar, se observa que aumenta el porcentaje de titulados en otras profesiones de nivel superior de un 27% a un 46% sin título de profesor en EMTP. Se trata de profesionales relativamente jóvenes (el 80% es menor de 50 años) y con menos de 10 años en promedio en el ejercicio de la profesión docente. Finalmente, se tiene que los egresados o titulados de EMTP disminuyen en 10 puntos porcentuales, desde 17% a un 7%, aun cuando está última proporción continúa siendo elevada al representar a cerca de 500 docentes sin estudios superiores.

Tabla 2 - Distribución de docentes técnicos según tipo de formación inicial en los 15 sectores económicos de la EMTP (en %)

Sector Económico	Profesor		Otras profesiones			Egresado EMTP	Total
	EMTP	Media y otros	TNS	Prof. sin Lic.	Prof. con Lic.		
Adm. y Comercio	28.5	11.3	14.2	21.5	19.6	4.8	100.0
Metalmecánica	26.7	9.9	27.3	17.5	6.6	12.1	100.0
Electricidad	25.6	10.6	29.8	15.8	8.9	9.4	100.0
Alimentación	24.6	8.1	48.9	7.7	6.9	3.8	100.0
Educación y Salud	2.9	51.4	15.4	7.5	21.9	1.0	100.0
Agropecuario	12.6	7.9	17.7	20.4	35.5	5.9	100.0
Construcción	25.6	12.8	31.2	14.4	8.4	7.6	100.0
Hotelería y Turismo	20.2	16.6	35.4	11.2	11.7	4.9	100.0
Telecomunicaciones	17.5	10.9	26.8	23.0	10.9	10.9	100.0
Mínero	7.5	10.9	14.3	25.2	35.4	6.8	100.0
Química	7.1	47.3	8.9	15.2	17.9	3.6	100.0
Gráfico	19.0	18.1	31.4	12.4	12.4	6.7	100.0
Marítimo	8.0	7.0	26.0	29.0	19.0	11.0	100.0
Maderero	23.7	25.8	14.0	9.7	20.4	6.5	100.0
Confeccción	40.5	13.5	21.6	10.8	2.7	10.8	100.0
Total	21.8	15.6	24.3	16.4	15.4	6.6	100.0

Fuente: Elaboración propia, en base a datos de Cargos Docentes 2019, Mineduc.

Tabla 3 - Evolución de categorías de titulación de docentes técnicos, 1997-2019

	1997	2010	2019
Número de docentes técnicos	6,700	7,009	6,362
% Titulados en Educación	55	52	37
% Profesionales y TNS	27	44	56
% Egresados EMTP	17	4	7

Fuente: Miranda (2003); Mineduc (2011); Elaboración propia.

Estudios recientes dan cuenta que es precisamente en la EMTP, donde los docentes neófitos (con menos de 3 años de experiencia) tienen las tasas de retiro más elevadas (38%), superando hasta en un 20% la tasa promedio en el sistema escolar (VALENZUELA; LÓPEZ; SEVILLA, 2019). Según los autores, la situación de abandono masivo de la profesión entre los docentes jóvenes tendría un alto costo para el sistema educacional, que se expresa al menos en dos efectos. El primero, la presión permanente por contar con una oferta de nuevos docentes que sustituyan a los que se retiran, lo que conlleva costos en los procesos de búsqueda, selección y apresto de los nuevos docentes. El segundo, la pérdida de experiencia acumulada de los docentes que se retiran, lo que en el caso de la EMTP dada la ausencia de una formación inicial extendida, es aún más crítico, ya que es a través de la experiencia en aula donde muchos docentes desarrollan competencias pedagógicas. Además, este retiro temprano llevaría a que solo una pequeña proporción (los que proyectan permanecer) consideren el complementar su formación base con el título de Profesor de EMTP. En efecto, el análisis por tramo de edad del tipo de título de los docentes técnicos revela que, entre los docentes menores de 30 años, que son cerca del 20% del total, solo el 10% ha complementado formalmente su formación de base con estudios conducentes a este título universitario.

Análisis de políticas y legislaciones vigentes

EL Sistema de Desarrollo Profesional Docentes (SDPD) se funda en dos pilares. Un sistema de apoyo formativo, y un sistema de reconocimiento y promoción que informa sobre el desempeño docente. Asimismo, tiene una visión sistémica que concibe la formación docente como un continuo a lo largo de la vida activa del docente, ofreciéndoles oportunidades de desarrollo profesional. En esta sección, se analiza los principales ámbitos de este sistema, así como también de otros cuerpos legales en función de las particularidades de la EMTP antes expuestas.

Requisitos para ejercer la docencia

En Chile, el ejercicio de la docencia está regulado por tres cuerpos legales. El primero, la Ley 19.070/1997 que reconoce como profesionales de la educación a quienes poseen un título de profesor formado en una universidad, escuela normal o instituto profesional, así como también a quienes están legalmente habilitados o autorizados para desempeñar la función docente. El segundo, el Decreto Supremo 352/2004 que reglamenta el ejercicio de la función docente indicando que no se requiere tener título profesional de profesor ni la autorización para ejercerla cuando se trata de asignaturas vocacionales, vinculadas al mundo del trabajo de las especialidades de la EMTP y al mismo tiempo, sean impartidas por profesionales o técnicos en un área afín, titulados de una institución de educación superior o de establecimientos de EMTP con reconocimiento oficial. El tercero, la Ley General de Educación (LGE) 20.370/2009 que establece las condiciones para el reconocimiento oficial de los centros escolares, entre las que se encuentra contar con docentes que posean título profesional de la educación del respectivo nivel, o que estén habilitados para ejercer como docentes según la normativa vigente, o que posean un título profesional o de licenciatura, de al menos 8 semestres, en un área afín a la especialidad que se imparta. De la misma forma, establece que el docente habilitado tiene un plazo de cinco años desde que inicia su labor, para regularizar, ya sea obteniendo el título profesional o estar cursando una carrera para su obtención, o acreditar las competencias docentes según se establezca en el reglamento.

Varios aspectos llaman la atención de estos cuerpos legales desde la perspectiva de la búsqueda de condiciones que aseguren la calidad de los procesos de aprendizaje en la EMTP. Inicialmente el hecho que la normativa permita la entrada al ejercicio docente al egresado del mismo nivel de educación que se imparte. Como se mostró previamente, estos docentes, egresados de la EMTP y sin un título de educación superior, representan cerca del 7% del total, cifra que creció en la última década cuando este grupo solo representaba el 3% del total del profesorado de esta educación. Del mismo modo, la existencia de un 15% de profesores de formación general haciendo clases en los módulos de especialidad de la EMTP evidencia la ambigüedad del criterio de afinidad para ejercer una especialidad que la normativa establece (excluyendo el caso de los docentes de especialidades vinculadas al área de la educación como asistente de párvulos). Asimismo, respecto a la exigencia de tener un título profesional de educación para ejercer la docencia, la normativa también es ambigua. Por un lado, la LGE establece un plazo máximo de 5 años para obtenerlo, pero en forma simultánea el Decreto Supremo 352 permite, por derecho propio, el ejercicio de la docencia a los titulados de carreras profesionales y técnicas de nivel superior y media afines a la especialidad. Esta situación genera interpretaciones distintas dentro del Ministerio de Educación para establecer el estándar de reclutamiento de los docentes EMTP, lo que se traduce en una confusa comunicación de orientaciones a los centros escolares. Finalmente, se refiere que, la amplia heterogeneidad en la formación inicial de los docentes técnicos debe ser considerada al momento de establecer requerimientos de titulaciones específicas para ejercer la docencia. Por ejemplo, en

sectores como minería, agropecuaria, y marítimo, si se exige el título de profesor, alrededor del 80% de los docentes actualmente en ejercicio quedarían inhabilitados.

Formación inicial de docentes técnicos

Uno de los principales objetivos que se plantea el SDPD es la mejora sustancial de las condiciones para el ejercicio docente, mediante el otorgamiento de nuevos derechos, pero también de mayores exigencias en su formación. Entre ellas, el aumento de las exigencias académicas de ingreso a las carreras de pedagogía en cualquier universidad (basados en criterios del puntaje en la prueba de admisión universitaria), y la acreditación de calidad obligatoria de todas las carreras de pedagogía, y de las instituciones que las imparte. Asimismo, la ley establece la rendición de dos pruebas de diagnóstico para los estudiantes de pedagogía. La primera, al ingreso de la carrera y la segunda, al menos un año antes del egreso, y cuyos resultados serán considerados para la acreditación. Para el diseño de estas pruebas, así como también para el desarrollo de los procesos de acreditación, la ley mandata la elaboración de estándares pedagógicos y disciplinarios de referencia.

Como ya se mencionó, en Chile para la EMTP no existe formación inicial docente, lo que sí se contempla son programas de prosecución de estudios de formación pedagógica que conducen al título de Profesor de Educación Técnico Profesional. Estos programas están dirigidos a profesionales y técnicos de nivel superior que se desempeñan como docentes en algunas de las especialidades de la EMTP y tienen una duración de hasta 5 semestres. El requisito de ingreso considera, al menos, tener un título de técnico de nivel superior, y sus estudiantes deben rendir solo la segunda prueba diagnóstica establecida en el SDPD. Son programas únicos para los docentes de las distintas especialidades de la EMTP y por lo general incluyen una línea de formación del saber pedagógico y otra de formación para la empleabilidad. Sin embargo, se trata de una oferta formativa acotada, tanto en número de instituciones que lo imparten como de estudiantes matriculados. En el 2019, solo tres universidades en tres regiones del país (Metropolitana, Los Ríos y Los Lagos) ofertaron estos programas “especiales” de prosecución de estudios, matriculando en conjunto a menos de 200 estudiantes. Se evidencia, entonces, una oferta formativa deficitaria que no logra cubrir territorialmente las necesidades de profesionalización de los docentes de la EMTP, pero que tampoco logra convocar a toda su demanda potencial, considerando el alto número de docentes sin título de profesor en las regiones donde esta oferta está presente.

Como una forma de estimular la profesionalización de los docentes, incluidos los de la EMTP, en el sistema escolar chileno se creó la Bonificación de Reconocimiento Profesional (BRP). Esta bonificación, establecida por la Ley 20.158/ 2006, permite a los docentes percibir un monto mensual por concepto de título de profesor en el nivel y asignatura respectiva. Para ser sujetos de este beneficio, los docentes de la EMTP titulados de Técnico de Nivel Superior, debieran cursar un programa de 1.600 horas y así totalizar 3.200 horas, emulando la duración de una licenciatura. La paradoja de estos incentivos es que los programas de prosecución existentes no cumplen la condición de 1.600 horas, por tanto, el Técnico de Nivel Superior no logra recibir el beneficio.

Formación continua de docentes técnicos

Dentro de los derechos que otorga el nuevo SDPS a los docentes está el derecho a una formación en servicio gratuita y pertinente para su desarrollo profesional. Para ello el Centro de Perfeccionamiento de Educación e Investigación Pedagógica (CPEIP), ejecuta actividades formativas de modo directo, o adjudicando becas en universidades acreditadas u otras instituciones de educación superior sin fines de lucro certificadas por el CPEIP. Tres son las modalidades que

esta institución implementa en materia de perfeccionamiento docente, cursos b-learning, cursos de apropiación curricular, y postítulos de especialización en pedagogía, siendo el principal desafío el de integrar la variedad de situaciones y ambientes de aprendizaje que permitan atender las diferencias individuales de los docentes.

El desafío de la contextualización del perfeccionamiento se hace aún más evidente en el caso de la EMTP cuya propuesta curricular considera 35 especialidades vinculadas a 15 sectores económicos. Sin embargo, para los docentes de esta educación, la oferta desplegada por el CPEIP evidencia insuficiencias ya que no alcanzan a cubrir las necesidades heterogéneas de perfeccionamiento de sus docentes. Excluyendo los postítulos de pedagogía, y los cursos de instalación de competencias de liderazgo directivo, en el periodo 2017-2020, solo se han ofertado 8 cursos de perfeccionamiento, 6 de carácter transversal y 2 para docentes de especialidades determinadas. Una de las principales limitantes ha sido la falta de instituciones formadoras con capacidades y expertos temáticos en todas las regiones del país, pero también la alta atomización geográfica de los docentes de especialidad. A modo de ejemplo, en la Región de Aysén existen 46 docentes técnicos que imparten clases en 15 especialidades, con un promedio de 3 profesores por especialidad.

Otro de los retos de la formación continua es articular la formación inicial en las universidades con la formación en servicio promoviendo la coherencia de los enfoques. Para la EMTP esto significaría el reconocimiento de los postítulos de pedagogía de 875 horas como parte de los programas de prosecución de estudios para la obtención del título de profesor, lo que permitiría aumentar la demanda por estos últimos programas al acortar los tiempos de estudio requeridos con la consecuente reducción de costos. No obstante, ninguna de las instituciones con oferta vigente en estos programas de continuidad, es a la vez proveedora de postítulos en pedagogía para docentes de EMTP, lo que dificulta más avanzar hacia la articulación de estas dos ofertas formativas.

Reconocimiento profesional

El SDPS establece un marco explícito para el desarrollo profesional. En su trayectoria, los docentes podrán avanzar en 5 tramos de desarrollo (desde inicial a experto II), mostrando las competencias alcanzadas y la experiencia pedagógica. Además, se considera un tramo de “acceso al sistema” para profesores con trayectoria, pero sin evaluaciones vigentes. Estos tramos se traducen en perspectivas de desarrollo profesional, apoyo formativo específico, y nuevas asignaciones monetarias. La progresión en esta carrera docente resulta de la combinación de los años de experiencia pedagógica, y los resultados en dos instrumentos, un Portafolio con evidencias del desempeño pedagógico en aula, y de una evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos (ECEP), atingente a la disciplina o especialidad, y el nivel en que imparte.

Para el caso de la EMTP, los dos instrumentos de evaluación para el progreso en la carrera docente tienen ciertos reparos que potencialmente cuestionan su pertinencia. Primero, el Portafolio tiene como referencia los estándares de desempeño genéricos definidos en un Marco para la Buena Enseñanza. Sin embargo, este marco no integra del todo la complejidad y amplitud de las funciones involucradas en el quehacer del docente técnico, específicamente en lo referido a la identificación de competencias y su contextualización y la vinculación con el mundo productivo. Segundo, las pruebas de la ECEP, al igual que las pruebas disciplinares de formación general son de selección múltiple y no incluyen preguntas abiertas. Este diseño dificulta aproximarse al enfoque de competencias laborales que es propio de esta formación. Otro elemento preocupante en estas pruebas, que son específicas para cada una de sus 35 especialidades es su viabilidad técnica, ya que cada nueva versión de prueba requiere someterse a pilotajes para asegurar su validez, y en muchas

de las especialidades no existen los docentes suficientes para la realización de estas aplicaciones piloto.

Por otra parte, es también una causa de inequidad el hecho que del universo potencial de docentes técnicos que deben ser evaluados, solo un 37% haya recibido formación pedagógica. Esta situación lleva a que los docentes de la EMTP enfrenten el proceso de reconocimiento para progresar en su carrera y recibir nuevas asignaciones en desigualdad de condiciones que los docentes del resto del sistema. Al verse afectadas sus remuneraciones por un sistema de evaluación que no considera sus particularidades, y que previamente no se ha hecho cargo de sus necesidades formativas, la atracción de nuevos docentes y la permanencia de aquellos que se encuentran en ejercicio se complejiza, con las consecuentes repercusiones en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

Las políticas educativas son diseñadas considerando las características de la población a la cual buscan beneficiar (escuelas, docentes, estudiantes). Sin embargo, en el caso de la EMTP, la atención a las diferencias frecuentemente no ocurre, ya que por lo general esta formación es acoplada a las políticas y dispositivos que originalmente han sido pensadas para la educación general y que por lo tanto no consideran en sus fundamentos su rasgo distintivo que es la preparación para el mundo del trabajo. En el caso de las políticas de desarrollo profesional docente, esto no ha sido la excepción, y los docentes de la EMTP se ven enfrentados a una serie de inequidades que este artículo ha intentado sistematizar.

Primero, el principal referente de las políticas docentes de la última década, incluido el SDPD, ha sido el Marco de la Buena Enseñanza que explicita lo que todo docente debe saber, y saber hacer, pero que no visibiliza funciones particulares del quehacer del docente técnico, específicamente en lo referido a la contextualización curricular y vinculación con el mundo productivo. Segundo, como resultado de una normativa ambigua, existen importantes asimetrías en los requisitos para el ejercicio docente en la EMTP, ya que se permite en un extremo a estudiantes del mismo nivel ejercer la docencia una vez titulados, y por otro, a docentes de formación general, hacer clases en las especialidades por el solo hecho de tener un título de profesor. Tercero, ante la indefinición de una política pública sobre cuál es la formación docente que se requiere para el fortalecimiento de la EMTP, y la ausencia de condiciones requeridas para financiarla y de capacidades institucionales, la formación inicial y continua de docentes técnicos es insuficiente y desarticulada, no logrando cubrir los requerimientos existentes. Finalmente, a consecuencia de estas inequidades, los docentes técnicos están en desventaja en relación a los docentes del resto del sistema para enfrentar una carrera docente cuyos tramos se asocian directamente a perspectivas de desarrollo profesional dentro de sus establecimientos, y a remuneraciones, lo que dificulta aún más que profesionales vinculados a sus distintas especialidades sean atraídos y permanezcan en esta formación.

Estas inequidades resultan de la falta de consideración de las diferencias de la EMTP, así como también de un tratamiento poco asertivo cuando sus particularidades son abordadas por la política pública. Este el caso de la normativa específica para el ejercicio de la docencia en esta educación cuya ambigüedad lleva al aula a docentes cuya formación no es la más idónea para su propuesta curricular. Pero más allá de esta situación puntual, la crítica central que se levanta es por las políticas y reformas que no se despliegan para abordar los nudos críticos de esta educación. Mucho de estos nudos han sido reiteradamente enunciados en los documentos de diagnóstico y propuestas de política, pero sistemáticamente se tiende a caer en la inacción. ¿Es acaso el rasgo distintivo de la EMTP de formación para el trabajo el que inhibe en los últimos años el despliegue

de políticas específicas para esta formación privilegiándose aquellas que son comunes para toda la educación media? Si este es el caso, las inequidades solo tenderán acentuarse para esta educación, como ocurre con el caso de su estamento docente.

La revisión de políticas internacionales de formación de profesorado en la EMTP muestra que no existe una tendencia única, y que se requiere de mayor investigación para identificar estrategias efectivas de desarrollo profesional. No obstante, creemos que es necesario reconocer que al tratarse de “profesionales duales”, toda iniciativa de política pública debiera reconocer esta condición, incorporando elementos que enfatizan tanto las competencias pedagógicas, como la vigencia de las competencias laborales en el ámbito de su especialidad. Para ello es necesario la alianza con el productivo para que instancias de formación en los puestos de trabajo sean incorporados dentro de las propuestas curriculares de las instituciones que ofrecen formación inicial y continua a docentes técnicos. Asimismo, considerando que Chile cuenta con un Sistema de Certificación de Competencias Laborales instalado y alineado con los requerimientos del sector productivo, este sistema podría certificar periódicamente las competencias técnicas de los docentes de especialidad, como parte de los requisitos de progresión en la carrera docente.

Respecto a la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para la oferta de programas de prosecución de estudios para profesionales que ejercen como docentes técnicos, emergen dos recomendaciones de política. La primera, permitir que la provisión de estos programas no sea exclusiva de las universidades, sino que también incluya a instituciones de educación superior técnico profesional debidamente acreditadas. Estas instituciones, las de mayor tamaño, a fin de responder a las necesidades de formación de sus propios docentes, han desarrollado estrategias internas de formación, las que podrían también beneficiar a los docentes de la EMTP. La segunda recomendación, es complementaria a la primera, y refiere a la urgencia de un programa de fomento a la oferta de formación de profesores de la EMTP que impulse la constitución de centros de formación especializados en sus distintas áreas a lo largo del país. Estos centros debieran combinar periodos formativos a distancia con otros presenciales que convoquen a los docentes de distintos territorios, haciendo uso de financiamiento público. Esta es una estrategia para contrarrestar la alta atomización de los docentes de las especialidades de la EMTP, que lleva a que los esfuerzos locales de formación inicial y continua tengan un severo problema de escala haciéndolos inviables financieramente para su continuidad en el tiempo, perdiéndose los aprendizajes y la experiencia adquirida.

Para finalizar se subraya la pertinencia de pensar a la EMTP y a sus políticas, no de forma aislada, sino como parte de un sistema de formación más amplio que incluye a la educación técnica de nivel superior y la formación para el trabajo impartida fuera del sistema educativo. Esta perspectiva de abordaje, para el caso de las políticas de formación y evaluación docente, podría abrir interesantes opciones de desarrollo profesional para quienes son agentes claves de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta educación.

Referencias

ARELLANO, M.; DONOSO, G. **Formación técnico profesional en Chile:** aportes a la transformación de las personas y el desarrollo del país. En Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020.

BENADUSI, L. Equity and education: a critical review of sociological research and thought. In: HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; N. BOTTANI. (Eds.). **Pursuit of equity in Education.**

Using International Indicators to Compare Equity Policies. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 25-64.

CEDEFOP. **Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training**: mapping their professional development in the EU–United Kingdom. ReferNet thematic perspectives series, 2016. Disponible en: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_UK_TT.pdf. Acceso en: 26 de oct. de 2018. Acceso: 20 jun. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. **Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico**. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto. Santiago: Chile, 2011.

CHILE. Ministerio de Educación, Centro de Estudios. **Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional**. Evidencias N° 46. Santiago, Chile, 2020.

HENNING, I.; GUSTAVSSON, S. Editorial: Challenges and development in and of vocational teacher education. **Nordic Journal of Vocational Education and Training**, v. 8, n. 33, p. iii-x. 2019.

HENSEN, K. A.; HIPPEL-SCHNEIDER, U. **Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training**: mapping their professional development in the EU – Germany 2016. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. Disponible en: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_DE_TT.pdf. Acceso en: 20 jun 2020.

LARRAÑAGA, O.; CABEZAS G.; DUSSAILLANT, F. Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico-profesional. **Estudios Públicos**, Santiago, n. 134, 2014.

LUCAS, N. Perspectives on teachers of vocational and technical education in the UK. In: GROLLMANN, P.; RAUNER, F. (Eds.). **International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education**. Springer-UNESCO-UNEVOC. 2007. p. 251-276.

MAROPE, M.; CHAKROUN, B.; HOLMES, K. **Unleashing the potential**: transforming technical and vocational education and training; Education on the move. Paris: UNESCO, 2015.

MEDINA, L. A casi dos años de la promulgación de la Ley 20.903: Avances, tensiones y desafíos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. In: SÁNCHEZ, I. (Org.). **Ideas en Educación II**: definiciones en tiempos de cambio. Colección de Estudios en Educación. Santiago: Ediciones UC, 2018. p. 259-288.

MIRANDA, M. Reforma de la Educación Técnica de nivel Medio en Chile. Supuestos, estrategias, balance y proyecciones. In: GALLART, M.; MIRANDA, M.; PEIRANO, C.; SEVILLA, M. P. (Org.). **Tendencias de la Educación Técnica en América Latina**. Estudio de caso en Argentina y Chile. París: Unesco, 2003. p. 151-204.

SEPÚLVEDA, L.; VALDEBENITO, M. J. ¿Estudiar para trabajar?: transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 3, p. 61-70, 2019.

SEVILLA, M. P. **Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe**. Ebook: Serie Políticas Sociales N° 222. Santiago: CEPAL, 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3dKeOMU>. Acceso en: 26 jun. 2020.

SMITH, E.; YASUKAWA, K. What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. **International Journal of Training Research**, v. 15, n. 1, p. 23-40. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301>

VALENZUELA J. P.; LOPEZ, I.; SEVILLA, A. **La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: aprendizajes para mejores políticas públicas**. Documento trabajo, Instituto de Investigación Avanzada en Educación (IE) y Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Santiago: Universidad de Chile, 2019.

Decretos y Leyes

CHILE. **Ley 19.070/1997**. Estatutos de los Profesionales de la Educación. Disponible en: <http://bcn.cl/1uy48>. Acceso en: 10 oct. 2018.

CHILE. **Decreto Supremo 352**. Reglamenta el Ejercicio de la Función Docente, marzo 2004. Disponible en: <http://bcn.cl/1v8jg>. Acceso en: 12 de oct. 2019.

CHILE. **Ley 19.961/2004**. Sobre Evaluación Docente. Disponible en: <http://bcn.cl/1veff>. Acceso en: 2 de nov. 2019.

CHILE. **Ley 20.370/2009**. General de Educación. Disponible en: <http://bcn.cl/1uvx5>. Acceso en: 13 oct. de 2019.

CHILE. **Ley 20.158/2006**. Establece diversos beneficios para profesionales de la Educación y modifica distintos cuerpos legales. Disponible en: <http://bcn.cl/1va28>. Acceso en: 3 nov. 2019.

CHILE. **Ley 20.903/2016**. Sistema de Desarrollo Profesional Docente. 2016, última versión 24-11-2017. Disponible en: <http://bcn.cl/1uzzn>. Acceso en: 14 de oct. 2019.

Recibido: 08/05/2020

Versión corregida recibida: 26/06/2020

Aceptado: 27/06/2020

Publicado online: 29/06/2020